



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La evaluación de las Ciencias Sociales en Educación
Secundaria

The evaluation of Social Sciences in Secondary
Education

Autor

Rut Boj Lostal

Director

José Manuel González González

Especialidad de Geografía e Historia

TFM-A Línea 2 del Máster de Profesorado

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Desarrollo	4- 19
2.1. Teorías en el sistema de evaluación actual.....	4-8
2.2. El pensamiento histórico y su evaluación.....	8-10
2.3. La evaluación de la competencia social y ciudadana en las Ciencias Sociales.....	10-12
2.4. Las rubricas como instrumento de evaluación.....	12-15
2.5. La evaluación y la atención a la diversidad.....	15-16
2.6. El uso de las TIC en las Ciencias Sociales.....	16-18
3. Conclusiones	19
4. Bibliografía	20-22
5. Anexos	23 y 24

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Ciencias Sociales es una materia obligatoria a lo largo de todo el sistema educativo pues no cabe duda, que la asimilación de sus contenidos es fundamental para el correcto desarrollo académico del alumnado, y la evaluación se incorpora en la misma como un elemento tradicional más que suele acompañar a esta materia, apareciendo como un proceso de recogida de información sobre los avances o dificultades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, muchos son los interrogantes que podemos hacernos en torno a la evaluación de las disciplinas en general, y de las Ciencias Sociales en particular: ¿Qué papel juega la evaluación como factor limitante en la educación?, ¿Podríamos convertir la evaluación en un instrumento de aprendizaje formativo?, ¿Se debe eliminar el concepto actual de evaluación para cambiar la pedagogía hacia una educación más inclusiva?, ¿Ha habido una mejora con la aplicación de la LOMCE?, o ¿Es factible usar las TIC como apoyo y herramienta evaluativa?

Muchos son los autores que tratan de contestar a este tipo preguntas, exponiendo teorías y reflexiones sobre la situación pedagógica actual y el papel que todavía continúa teniendo la evaluación como un sistema que no acompaña a las nuevas realidades sociales, más complejas y diversas.

Dentro de estos discursos, se afrontarán cuestiones como la multiculturalidad presente en las aulas españolas desde una educación inclusiva, lo que supone a su vez una oportunidad para trabajar desde las Ciencias Sociales valores que fomenten la creación de una ciudadanía democrática, activa y crítica; reto a superar en la actualidad y que viene sustentado por una de las competencias clave que introdujo ya la LOE: la *competencia social y ciudadana*, siendo el área de Ciencias Sociales fundamental para desarrollar dicha competencia entre los estudiantes de Secundaria.

Sin duda otro de los retos a superar consistirá por un lado, en el uso de metodologías activas que permitan a los estudiantes ser los protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollar desde la disciplina que nos ocupa el pensamiento histórico, y por otro, la utilización de unas metodologías evaluativas que sean útiles para el desarrollo académico y que fomenten competencias y habilidades propias de las Ciencias Sociales como el análisis de fuentes, el pensamiento crítico o la empatía histórica. Además, se llevará a cabo una reflexión sobre algunas herramientas evaluativas que han alcanzado popularidad en los últimos años, como son las rúbricas y su utilidad para la autoevaluación y el aprendizaje de los escolares, así como la implementación teórica en contraste con la práctica real de las TIC en el aula, y las posibles herramientas evaluativas que podemos usar.

2. DESARROLLO

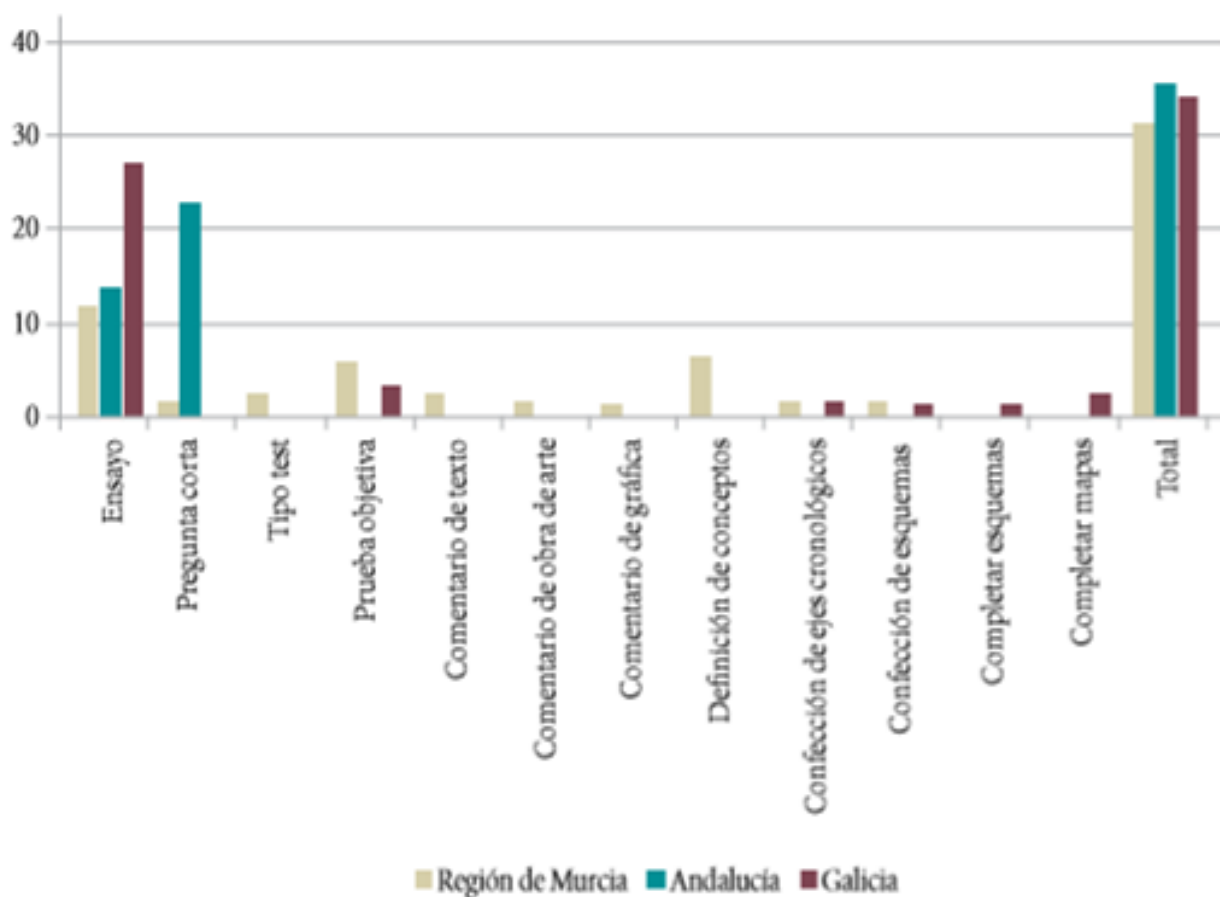
2.1. Teorías en el sistema de evaluación actual

No cabe duda de que la evaluación se ha convertido en uno de los ejes sobre los que gira el sistema educativo, pero esto no significa que se deba reducir a una simple cuestión metodológica o “técnica” educativa, algo que caracteriza la forma de evaluación tradicional que se continúa viendo en muchas de las aulas españolas, impidiendo de este modo la innovación pedagógica y favoreciendo el empobrecimiento de posibles actividades en clase.

Es por todo ello, que en las últimas décadas se han alzado voces que defienden un cambio en el sistema de evaluación, entendiendo esta como un proceso que no sólo debe repercutir al alumnado, sino a todos los elementos que forman parte del escenario educativo y que suponga en definitiva, un perfeccionamiento y mejora.

De esta forma y de una manera más directa, para conocer la realidad en los centros educativo se han llevado a cabo investigaciones sobre el modo de abordar la evaluación en distintas Comunidades Autónomas (como las que recogen Monteagudo y López, 2017), en las que aparecen como resultado que la prueba escrita es el instrumento más importante para calificar al alumnado; hablamos por tanto de un tipo de **evaluación sumativa y cuantitativa** donde lo que prima es la memoria y la calificación numérica. Pero la calidad de la evaluación sobre el conocimiento histórico no dependen sólo de la prueba escrita como herramienta educativa, sino del tipo de prueba.

Gráfica 1. *Tipología de ejercicios en exámenes de Historia de 4º ESO* (Monteagudo y López, 2017)



El número de ejercicios fue muy similar en las tres muestras. Como se puede observar, Murcia es la que presenta más variedad de ejercicios siendo los ensayos los más comunes, que suelen ser la mitad de los ejercicios a los que se enfrenta el alumnado en los exámenes.

En estos exámenes de capacidad cognitiva el aspecto que más presencia tuvo fue la aplicación de hechos, en la que se les pide a los alumnos la explicación de determinados hechos históricos a partir de fuentes, especialmente en Galicia, en la que exigen a los estudiantes el uso del conocimiento adquirido para analizar y sintetizar información nueva partiendo de fuentes históricas.

Escamilla (Gómez y Miralles, 2014), explica cómo a través del análisis de los exámenes llevados a cabo en estas tres Comunidades Autónomas pero que se pueden aplicar al resto de comunidades españolas, se comprueba que a la hora de evaluar se prioriza el recuerdo, la rememoración de datos, definiciones, sucesos, etc., bien sea a partir de preguntas cortas (“Define absolutismo”), pruebas objetivas (“Une con flechas los hechos y tratados que tuvieron lugar durante los reinados de Felipe III y Felipe IV”), o de preguntas tipo ensayo (“*Las Guerras del Peloponeso*” o “*La Sociedad Feudal*”), sin una necesidad de la comprensión del contenido, pues resulta más fácil vaciar una información que reflexionar sobre ella. Además, es un proceso de enseñanza limitada que se suele estancar en el trabajo de contenidos de tipo conceptual, en el que apenas avanza hacia otros tipos de contenidos como pueden ser las habilidades y destrezas pues, no hay que olvidar, que conocemos y estudiamos el pasado a partir de evidencias y que los conocimientos históricos provienen del análisis de distintos

¹ Figura '01. Imagen tomada de Monteagudo y López (2017:138)

tipos de fuentes, algo que a razón de Cooper, tal y como recogen Gómez y Miralles (2014) debería ser imprescindible trabajar en las aulas de Secundaria, en contra de este tipo de enseñanza tradicional y academicista que solemos encontrar y que muestran las distintas investigaciones.

De igual modo, autores como Barton y Levstik señalan en 2004 cómo el discurso narrativo debería ocupar un lugar primordial en los exámenes, ya que al llevar implícito el uso de la dimensión temporal y nexos causales, y al poder conectar el presente con el pasado desde una perspectiva moral, el estudiante puede llevar a cabo una reflexión sobre la historia como construcción. (Sáiz y López, 2014).

Con respecto a la **autoevaluación**, los docentes la suelen emplear como un complemento de otros procedimientos de evaluación que ayuda al aprendizaje del alumno.

En cuanto a las **competencias**, el análisis de los exámenes señala la competencia social y ciudadana como la más evaluada a través del conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades seguida de la competencia lingüística, relacionada con la expresión oral y escrita a través del ensayo o las preguntas cortas, fundamentalmente.

Como consecuencia a estos tipos de evaluación tradicional que podemos ver en cualquier aula española, aparecen ya investigaciones que indican la necesidad de abandonar estos exámenes tradicionales centrados en el recuerdo de unos contenidos conceptuales que dificultan además el desarrollo de las competencias clave que incorporan el currículo, como puede ser la competencia social y ciudadana, de la que más adelante hablaré.

Como sabemos desde la LOGSE, se ha incorporado un modelo de evaluación que incluye 3 estadios: la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, para las cuales se utiliza distintos instrumentos y actividades de evaluación, siendo el examen escrito el recurso más utilizado por el profesorado, apareciendo como el instrumento garante de asegurar el conocimiento del alumno

Una investigación llevada a cabo en el año 2004 en Zaragoza (Alfageme; Miralles; Monteagudo, 2014), sostenía que la **evaluación continua** se plasmaba en la realización de pruebas periódicas, por lo que los controles seguían siendo algo prioritario, a pesar de que en sus declaraciones el profesorado rechazaba el examen como único elemento de evaluación para comprobar el aprendizaje del estudiante.

De igual forma, los mismos autores señalados anteriormente, explican cómo en una investigación sobre la concepción de los docentes de Geografía e Historia en Secundaria en torno a la evaluación, existe una falta de formación en el profesorado con respecto a la misma, lo que provoca a pesar de las sucesivas reformas educativas, una constante repetición en las formas de evaluar a través de las cuales se siguen priorizando el recuerdo de elementos conceptuales, tal y como indicaba la anterior investigación.

Por otro lado, se puede señalar que muchos de los docentes no están de acuerdo en que la evaluación se reduzca a una **calificación** ya que condiciona el futuro del alumno, constituyendo así la principal preocupación para los mismos y para sus familias.

Aun así, la mayoría de los docentes están de acuerdo en que las notas derivadas de esa evaluación son sólo un medio de control del trabajo y del comportamiento del alumnado en clase, exagerándose su importancia, aunque también coinciden en que los estudiantes dan más relevancia a los exámenes que a los trabajos y actividades de clase y no creen que un mayor número de ejercicios en el examen favorezcan mejores resultados.

En el apartado de anexos expongo un ejemplo que plasmó la Revista complutense de Educación, recogidos por los autores Monteagudo Fernández, Miralles Martínez y Alfageme González (2014: 576).

Debido a estos exámenes tradicionales que coordinan la evaluación y que acostumbramos a ver en las aulas, algunos autores han propuesto diferentes modelos de evaluación. En este caso se ha seguido el modelo Canals, quien dijo en el año 2000 que la contribución de la enseñanza de las Ciencias Sociales al desarrollo de la competencia social y cívica, debería caracterizarse por los siguientes aspectos: a) el desarrollo del pensamiento social, b) un enfoque de los contenidos en forma de problemas y a partir de problemas sociales relevantes, c) la utilización de estrategias metodológicas para favorecer la participación, la interacción y la cooperación del alumnado, y d) el desarrollo de capacidades cognitivo lingüístico para la reconstrucción y comunicación del conocimiento social. (Pagés, 2009)

Sin embargo, aunque son muchos los autores que critican este estilo de **evaluación más tradicional** y habitual en las aulas de España que señalan las diversas investigaciones llevadas a cabo, suelen coincidir en admitir que no resulta fácil cambiar estos hábitos debido a una serie de circunstancias como son las rutinas escolares (muy resistentes al cambio), u otros aspectos como la formación del profesorado o la disponibilidad de tiempo. Además, existen otras hipótesis como la expuesta por William en 2007 y recogida por Alcaraz (2015), en el que se expresa que los distintos profesores llegan a la enseñanza habiendo interiorizado un “guion” de lo que se hace en el aula a partir de su experiencia como alumnos.

A pesar de todo ello, en los últimos años se ha tratado de evitar esta situación con las últimas leyes educativas, concretamente con la LOE y la LOMCE. Algo novedoso que introdujo la LOMCE con objeto de favorecer el sistema evaluativo fueron los **estándares de aprendizaje** pero, ¿Son realmente eficaces o por el contrario entorpecen la labor evaluativa del docente? Muchos son los autores que se han mencionado al respecto y que se señalan a continuación.

Monteagudo Fernández y López Facal, mencionan algunos de ellos, como Fuster, quien en 2015 afirmó (basándose en la tesis de Darling-Hammond), que los estándares de aprendizaje evaluables aprobados por la LOMCE permitían una mejora de la eficacia y calidad educativa a partir de la evaluación del rendimiento de los alumnos, considerando que el buen diseño de los mismos puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes aunque afirma, que éstos se ocupan preferentemente de la adquisición de conceptos como única forma de aprendizaje, por lo que no favorecen el desarrollo de un pensamiento crítico (Monteagudo y López, 2017: 130). Además, estos autores señalan a otros teóricos como Trepát, que en ese mismo año consideraba que “los estándares no están bien redactados y emplean verbos inadecuados para medir aprendizajes” (Monteagudo y López, 2017: 131). El mismo Trepát señala, además, como, a pesar de las modificaciones que se han realizado en España en relación a la evaluación, su práctica sigue siendo lenta.

Por otro lado, la gran cantidad de estándares de aprendizaje que se encuentran en el currículum, especialmente en 4º ESO es tal, que dificulta mucho poder trabajar las habilidades del pensamiento histórico en el aula, sin atender las necesidades del alumnado o del profesorado.

En contraposición a estas teorías, también encontramos expertos que consideran como los estándares de aprendizaje son una oportunidad para llevar a cabo una evaluación más eficaz. Así, se observa cómo Pedro Alejandro Suárez defiende en su documento “Evaluación Pedagógica: Implicación en la regulación del aprendizaje”, que el buen maestro debe ser un elemento mediador para que el

estudiante logre construir su propio sistema de aprendizaje, el cual exige una evaluación sobre la forma de aprender del estudiante (Romero, 2007:143). A su vez, se cita a Álvarez Méndez, quien además añade el desarrollo de una evaluación que alcance toda la personalidad del estudiante y que tenga en cuenta sus necesidades, es decir, un tipo de evaluación apoyada en aspectos como las dimensiones de tipo afectivo, social y ético y no sólo intelectual o el funcionamiento de modelos pedagógicos de explicación del desarrollo y del aprendizaje (Romero, 2007: 144).

Debido a la confusión que parecen crear los estándares de aprendizaje, Monteagudo y López (2017) llevaron a cabo un análisis de los 58 estándares incluidos en el curso de 4º ESO que establece el RD 1105/2014 para la asignatura de Historia, siguiendo para ello un esquema similar al propuesto por Domínguez en el año 2013 [Monteagudo; López, 2017]. Tras su análisis, llegaron a la conclusión de que 23 de ellos están relacionados con los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico, lo que suponen casi 40 por ciento del total, (un 10 por ciento más si se compara con lo dispuesto para el primer y segundo curso (primer ciclo).

De esta forma, se puede observar cómo estos metaconceptos propios del pensamiento histórico tienen una presencia significativa en los estándares de aprendizaje además de los criterios de evaluación, pero esto no ocurre en los otros cursos de secundaria. Además, se han podido comprobar otros factores que dificultan la evaluación de los mismos estándares, como es la falta de jerarquización que ordene la importancia entre los mismos.

Por lo general, podemos decir cómo la mayoría de autores y expertos coinciden en la idea de un sistema de evaluación actual contraproducente que no beneficia los procesos de enseñanza-aprendizaje, algo que se ha intentado mejorar desde la actual legislación sin mucho éxito, debido por un lado, a la necesidad de una todavía mejora de los estándares de evaluación que aplica la LOMCE y, por otro, a los hábitos y rutinas propias de los docentes en las aulas.

2.2.El Pensamiento histórico y su evaluación

Antes de comenzar con el desarrollo del apartado, es importante reflexionar y realizar una serie de preguntas como: ¿Qué significa que los alumnos comprendan Historia?. Conocer la Historia no significa memorizar una serie de hechos, contenidos, fechas, etc., como popularmente se cree, sino que implica una serie de elementos relacionados con unos complejos procesos de pensamiento histórico y, se alcanza ese pensamiento histórico, a partir de una participación gradual en la práctica del historiador, es decir, saber plantear preguntas, buscar respuestas que nos llegan del pasado y analizarlas desde una metodología y enfoque teórico propios.

Una vez señalado lo que supone comprender la Historia y en definitiva adquirir ese pensamiento histórico, la siguiente pregunta que nos formularemos será: ¿Cómo debemos evaluar a nuestros alumnos? Para ello, debemos acudir al marco normativo en el que se envuelve nuestro sistema educativo y que nos marca las pautas referidas a esta cuestión, es decir, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en la que encontramos ya con la LOMCE como la evaluación pasó de un simple marcador o calificación que evalúa los objetivos alcanzados a determinarse como un proceso de diálogo, comprensión y en definitiva de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Gómez y Miralles, 2014).

Sin embargo, aunque parece muy claro el término y el significado que tiene la evaluación dentro del

marco normativo en el que se desarrolla, algunos autores llevan a cabo una revisión del concepto actual que tiene la misma dentro del área que nos ocupa, el de las Ciencias Sociales, y la relación con su currículum.

De esta forma, encontramos a Gómez y Chapman quienes en el 2016 (Monteagudo y López, 2017) llevan a cabo una comparación entre el currículum inglés y el español, en relación a los contenidos de pensamiento histórico en las sucesivas reformas desarrolladas en los últimos 25 años en ambos países, mostrando como mientras en el caso inglés tiene lugar un equilibrio entre los contenidos de primer orden, esto es, los conocimientos sustantivos y los de segundo (conceptos metodológicos), y por el contrario, en el caso español se muestra un progresivo descenso de los conceptos de pensamiento histórico.

Además, las estrategias educativas y de evaluación en el área de Ciencias Sociales se suelen ver condicionadas por una serie de elementos. A continuación se muestran algunos de estos elementos fundamentales recogidos por Trigueros, Ortuño y Molina (2014:72):

- las capacidades cognitivas que los estudiantes pueden desarrollar en la materia, capacidades asentadas sobre postulados piagetanos,
- la propia concepción que el docente tiene sobre el área (generalmente como un producto cerrado que carece de interpretaciones y que por tanto debe ser evaluada desde la perspectiva de acumulación de contenidos) y
- el uso de una evaluación que no tiene en cuenta las particularidades propias de la disciplina y que busca unas cifras que establezcan la superación o suspenso del nivel esperado.

Estos principios que suelen regir la materia, conllevan como consecuencia un empobrecimiento en la calidad de su enseñanza pero, afortunadamente, esta situación empezó a estudiarse en las últimas décadas con vistas a producir un cambio (Trigueros, Ortuño y Molina, 2014).

Seguidamente, voy a describir un ejemplo que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre el proceso de formación del pensamiento histórico en el alumnado, en cuatro centros educativos de secundaria en Cataluña (Alfageme; Miralles y Monteagudo, 2014). Comenzaron planteándole a los alumnos la siguiente pregunta sobre los exiliados durante la guerra civil: *¿Por qué se fueron?*, a la que tuvieron que contestar tras haber indagado en fuentes primarias. Seguidamente, se presentaron tres interpretaciones diferentes de historiadores con diferentes puntos de vista; de esta manera, el alumno debía revisar su respuesta inicial y reelaborarla. Finalmente, el alumno tenía que elaborar un vídeo con documentación diversa (fotografías, documentos, ilustraciones...), en el cual se explicasen las causas del exilio.

En este modelo de enseñanza aprendizaje, se ha hecho hincapié en: a) la lectura y el tratamiento de documentos; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones distintas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia.

El proceso de evaluación para este ejercicio se ha llevado a cabo desde los principios de la teoría fundamentada o *Grounded Theory*, desarrollada por Gaser y Strauss así como por otros autores, que dijeron en 1990 que “parte de la base que el método de investigación cualitativa debe usar un conjunto de procedimientos sistemáticos para desarrollar inductivamente una teoría fundamentada acerca del fenómeno a investigar” (González, Pagés y Santisteban, 2011:226). Así mismo, Barsa en 2007, dijo que un método como este permitía “la comprensión de las ideas de los sujetos acerca de la historia como explicación, evidencia, objetividad, narrativa” (González, Pagés y Santisteban, 2011: 226).

Después del análisis realizado de la elaboración de los materiales y de la observación llevada en el aula, se destacan los siguientes aspectos:

- El estudiante es capaz de interpretar fuentes primarias, aunque es necesario dedicar más tiempo para que puedan profundizar más en su utilización. Además, algunos alumnos consideraron que se trataba de un “comentario de texto”, por lo que trataban de buscar la respuesta correcta en las fuentes. Como conclusión, se consideró que se debería reducir el análisis de fuentes o bien, dedicar más tiempo a esta actividad.
- Los alumnos clasifican por temas las fuentes secundarias más que por los contenidos ideológicos, buscando más las diferencias que la diversidad en los enfoques.
- El trabajo de indagación y el uso de una metodología de interacción y cooperación ha facilitado el aprendizaje de habilidades históricas, más difícilmente de conseguir mediante el uso de otros métodos.
- El uso de la narración audiovisual y su exposición, contraste y debate, ha motivado al alumnado, obteniendo unos resultados gratificantes.
- La organización horaria en los centros educativos, con sesiones de 50 o 60 minutos, limitan el desarrollo de este tipo de proyectos.

Como conclusión González, Pagés y Santisteban (2011), consideran importante señalar, cómo también se ha visto una evolución muy positiva desde la primera actividad basada en la interpretación de fuentes a la segunda, con la elaboración del guion y del vídeo final, donde se pueden encontrar más elementos, más información, así como mayor complejidad. Concretamente, se han observado una progresiva evolución y mejora en una serie de aspectos referentes a: la tipología de los textos, en los que los alumnos ya incorporan en la segunda actividad detalles y explicaciones causales además de desarrollar una imaginación y un uso de la narración histórica con una adecuada construcción y argumentación. Se trata de una narración en la que se contempla ya además habilidades propias de la interpretación y de conciencia histórica, estableciéndose relaciones temporales complejas. Así mismo, también cabe señalar como en la segunda actividad se ha hecho un mayor uso de fuentes secundarias.

En cuanto a la evaluación que prosigue a la ejecución de este ejercicio histórico, se observa cómo ésta resulta más exitosa cuando se produce una interacción entre alumnado-profesor y entre los propios alumnos y alumnas, así como cuando se parte también de la necesidad de resolver un problema y responder a preguntas de forma argumentada.

El docente por lo general, ha encontrado una evolución favorable en la mayoría del alumnado y una percepción diferente de la historia por parte de los estudiantes.

Como consecuencia de esta investigación se puede decir que, aunque el aprendizaje basado en la utilización de fuentes no presenta ninguna novedad, parece que un sector importante del profesorado ha olvidado el valor educativo de las estrategias basadas en el uso selectivo y crítico de las fuentes, así como en las posibilidades de usarlas como medios para la evaluación inicial, continua y final de sus conocimientos.

2.3. La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales

Antes de comenzar con el desarrollo de este apartado, cabe señalar como algunos autores como Prats, en 1997 y Santacana, en 2011, ya establecen una estrecha relación entre las Ciencias Sociales y el

objetivo de formar ciudadanos críticos (Salazar, 2019).

Resulta comúnmente aceptado por la mayoría de los docentes y teóricos, que la asignatura de Ciencias Sociales se presenta o se debería presentar en las aulas como el escenario idóneo para trabajar la competencia social y ciudadana que propone la LOMCE, aunque el carácter transversal de dicha competencia hace que pueda ser trabajada en todas las áreas. De hecho, el propio currículo especifica cómo los docentes del área de Sociales deben procurar como objetivo esencial el desarrollo de dicha competencia en el alumnado, tratando de favorecer en los estudiantes la capacidad de “interpretar de forma eficaz, democrática, respetuosa y sostenible sus relaciones con los demás y con el espacio en el que viven (currículo oficial de Educación Obligatoria Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo), considerando esta competencia para muchos autores como Pagés, principal en la enseñanza obligatoria debido a su pretensión de formar ciudadanos democráticos y con conciencia crítica (Miralles; Gómez; Monteagudo, 2012: 72).

Encontramos numerosos autores que hablan de la relación de las ciencias sociales y la competencia social y ciudadana; por ejemplo, para Audiegier, los estudios sociales son las que mayor relación tienen con la educación para la ciudadanía porque introducen a los alumnos “a las realidades sociales actuales, justificándolas y alentándolas a los estudiantes a tomar un papel activo pero compatible y respetuoso, o presentarse como una herramienta crítica, insistiendo sobre las disfunciones y las desigualdades e invitando también a tomar un papel activo, pero de denuncia y transformación” (Pagés, 2009: 9)

En ese contexto, Salazar (2019) señala a Torres y Muñoz, quienes en 2014 explicaron cómo se pueden desarrollar en el área contenidos relacionados por ejemplo, con la historia política cercana referente a los derechos humanos y democracia, autoritarismo, responsabilidad social o manejo crítico de la información, entre otros.

Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje academicista que estamos habituados a ver en las aulas así como sus sistemas e instrumentos de evaluación, no muestran una gran eficacia a la hora de evaluar las competencias en general, y la competencia social y ciudadana en particular, ya que se caracterizan por un desarrollo de capacidades más que la mera asimilación de contenidos y conceptos, por su carácter interdisciplinar así como por una pretensión a que la educación de respuestas válidas a las necesidades reales que encontramos en el contexto en el que vivimos. Es por eso, que algunos autores como Miralles explica cómo una educación basada en competencias tiene la necesidad de realizar una modificación el sistema evaluativo y “calificar para ser coherentes con las nuevas intenciones educativas” (Miralles; Gómez y Monteagudo, 2012: 21).

Con todo ello, encontramos distintos estudios que aportan teorías sobre cómo debería ser desarrollada la competencia social y ciudadana en el área que nos ocupa, las Ciencias Sociales, aspectos sobre los que se debería fundamentar y cómo podría ser la misma también evaluada.

De esta forma, una de las principales líneas que se están trabajando para el desarrollo de dicha competencia es la de fomentar los pilares de una sociedad plural e intercultural, dentro de la cual sería necesario educar en igualdad y, para ello, es necesario no sólo dar visibilidad a las relaciones de género, lo que supondría enseñar las funciones sociales de las mujeres o biografías fundamentales para explicar las relaciones de poder, sino también evaluarlo pues, de lo contrario, favorecemos una imagen limitadora de las capacidades intelectuales o personales femeninas.

Por otro lado, Fernández en el 2001 aclaró, como mediante actividades relacionadas con la historia

de mujeres del pasado, los alumnos no sólo aportarían creatividad y personalidad favoreciendo así unas posturas críticas y reflexivas ante las perspectivas sociales de género, sino que se facilitaría la evaluación de valores y actitudes relacionados con problemas tan actuales como es la violencia machista. (Ortuño; Gómez y Carrasco, 2012)

Con respecto a la interculturalidad que señalaba, ésta está estrechamente relacionada con la conflictividad, hecho inherente a cualquier sociedad y por tanto al aula, de ahí que desde el área que nos ocupa se estén incrementando esfuerzos para fomentar la coexistencia y convivencia de diversas culturas, merced al gran bagaje cultural de dicha disciplina. En este sentido, es necesario manifestar el carácter positivo de la diversidad favoreciendo una convivencia pacífica desde un enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales no sólo conceptual, sino también actitudinal y, para ello, el uso de la autoevaluación puede ser un instrumento que permita al alumno tener conocimiento de sus capacidades, destrezas y prejuicios, lo que garantiza a su vez ahondar en su propio proceso de aprendizaje. (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012).

Tras el análisis que se ha hecho anteriormente con los autores mencionados se considera cómo el ejercicio de estas prácticas puede crear una inclusión más real que permita la diversificación y flexibilización.

Por otro lado, desde el área que nos ocupa, resulta sencillo trabajar uno de los valores pertinentes de esta competencia clave: la participación democrática pero, para conseguir esto, será necesario que el alumno tenga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la autoevaluación y coevaluación deberían cobrar un mayor protagonismo; es decir, se debería abogar en consecuencia, por unas herramientas alternativas al examen tradicional.

De igual forma, el pensamiento crítico forma parte esencial del desarrollo de una ciudadanía democrática. Es por ello, que la evaluación de dicho pensamiento crítico se debería centrar en unos criterios que abarcasen desde la descripción de la realidad de estudio a una capacidad de selección, interpretación y ordenación de datos mediante el trabajo con fuentes históricas; de esta manera, se favorecería la narrativa y la empatía así como la necesidad de resolver un problema, dejando al alumno la capacidad para encontrar soluciones. (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012).

Para trabajar todos estos valores y actitudes que forman parte de dicha competencia, algunos autores como Leysley o Oosterhof, proponen incluir una democratización en los modelos de evaluación mediante un predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo; por ejemplo, algunos docentes optan por el modelo del portafolio como instrumento para conseguir además de la participación del estudiante, que éste reflexione sobre sus propias formas de pensar y aprender (Alcaraz, 2015).

No cabe duda que el área de Ciencias Sociales puede aportar muchos elementos al desarrollo de esta competencia pero para ello, serán necesarios unos instrumentos que capaciten al alumnado para intervenir, participar y convivir como ciudadanos activos ante una realidad diversa y plural, así como una educación basada en el respeto, la colaboración y el compromiso pero, esto resulta muy difícil en una evaluación basado en el examen tal y como solemos encontrar en las aulas, basada en el recuerdo de hechos y conceptos y por un cultura excesivamente credencialista.

2.4.Las rúbricas como instrumento de evaluación

Existen numerosas aportaciones de cómo un adecuado sistema de evaluación puede generar un mejor rendimiento académico ya que a través del mismo, el estudiante puede reorientar sus procesos de aprendizaje mediante el análisis de lo que hace y cómo lo hace, teniendo como referencia unos

criterios claros, conocidos, transparentes, así como unos criterios negociados.

Uno de los instrumentos de evaluación que más protagonismo está tomando en los últimos años es la rúbrica pero, ¿Qué entendemos por rúbrica? Algunos autores expresan sus propias definiciones al respecto, como Reddy y Andrade, que identifican las rúbricas como “documentos que articulan las expectativas sobre una tarea o un conjunto de estas, a través de un listado de criterios de evaluación y una descripción de sus correspondientes niveles de calidad” (Fraile; Pardo y Panadero, 2016: 1322). En esta misma línea, otros autores como Popham, mantienen esta definición pero explicada de una forma más sintetizada: “se compone normalmente de los criterios de evaluación, una descripción cualitativa para cada nivel y una estrategia de calificación” (Fraile; Pardo y Panadero, 2016: 1322).

En general, la mayoría de los autores coinciden en definir la rúbrica como un instrumento evaluativo que parte de unos criterios establecidos muy claros, que determina el nivel alcanzado en cada uno de ellos.

Una vez aclarada la definición, cabe preguntarse ¿Son todas las rúbricas iguales o podemos encontrar distintos tipos de rúbricas? Por lo general existen dos tipos de rúbricas: las de tipo analítico y las holísticas, y según Popham, aplicaremos una rúbrica u otra dependiendo las estrategias de calificación que se utilicen. Por ejemplo, si queremos evaluar un trabajo desde una perspectiva multidimensional, resultaría una opción más adecuada elaborar una rúbrica de primer tipo (analíticas), pues el alumnado autoevalúa su desempeño según cada criterio específico para después indicar una calificación. Por otro lado, en las segundas (holísticas), según Valverde y Ciudad (2014), se indican unos criterios más generales y, por tanto, la calificación se puede considerar más global.

Una vez tengamos claro la elección de la rúbrica a elegir, debemos tener en cuenta que elaborar una rúbrica de calidad y usarla de manera eficaz no resulta ser una tarea tan sencilla como inicialmente parece y, es por ello, que se deberían tener en cuenta una serie de características como son el de incorporar criterios de evaluación (como mencionaba al principio), que recojan elementos esenciales de la competencia que se ha de evaluar (pero éstos criterios no deben ser muy extensos pues de lo contrario, dificultaría la práctica docente).

Además de esta adecuada selección de criterios de evaluación, Popham (citado por Valverde y Ciudad, 2014), recomienda cómo la rúbrica debería admitir también diversas formas de comprobación, no restringirse a una actividad determinada y ser un instrumento abierto, es decir, que pueda ser siempre mejorado y adaptado a los diferentes contextos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuya de forma esencial a la mejora de la práctica docente. En los anexos adjunto en ejemplo de rúbrica de una prueba escrita (extraído de Valverde y Ciudad, 2014).

Algunos de los aspectos que hacen que las rúbricas sean un método de evaluación tan popular, se debe a la comodidad y utilidad de los docentes a la hora de evaluar, así como la facilidad que supone para el alumnado para llevar a cabo una autoevaluación (pues de esta forma, el estudiante puede comparar su actividad según los criterios o estándares señalados en las rúbricas así como el nivel alcanzado para después, autoevaluar en consecuencia).

Ahora bien, son muchos los docentes que rehúsan usar este método evaluativo, por lo que cabría preguntarnos: ¿Son realmente las rúbricas un sistema adecuado para llevar a cabo esta evaluación y autoevaluación?, y ¿En qué condiciones resultaría ésta más eficaz?

Por un lado, encontramos algunos expertos como Mertler, Alsina, García y Terrón recogidos por Cano (2015), quienes en 2010 hablan a favor de esta herramienta evaluativa y justifican cómo su eficacia

se debe a los siguientes elementos:

- a) *El valor formativo y formador*: Los autores hablan de cómo la rúbrica no sólo evalúa los conocimientos del alumnado, sino que, además, debe utilizarse como herramienta de reflexión que le permite tomar conciencia de lo aprendido. Por otro lado, también sirve al alumnado como guía para cumplimentar las partes en las que se estructura una actividad.
- b) *Por la posibilidad de guiar un proceso*: un ejemplo son las *webquest* (uno de los primeros campos a los que se les aplicó las rúbricas).
- c) *Por el valor de construirla*: la rúbrica puede propiciar un papel más activo en el alumnado, construyendo colaborativamente los criterios que permitan valorar la calidad de un trabajo.

Otros autores que expresan también la eficacia de la rúbrica como instrumento evaluativo son Andrade y Du, recogidos por Tapia y Panadero, 2010), quienes demostraron en 2005 que los escolares percibían el uso de las rúbricas de forma positiva ya que conseguían reducir sus niveles de ansiedad, así como contribuían a aumentar las percepciones de autoeficacia pero, sobre todo, fomentaban un mejor aprendizaje. Así mismo explicaban por otro lado, cómo los docentes se apoyan en las rúbricas ya que éstas les ayudaban a calificar.

De igual forma, Jonsson y Svingby (Tapia y Panadero, 2010), examinaron en 2007 los efectos de las rúbricas en el proceso de aprendizaje a través de 75 estudios, y demostraron como tanto estudiantes como maestros, observan este sistema de evaluación ofrecen una serie de posibilidades como: aclarar lo que realmente es importante, fomentar la reflexión, ayudar a los docentes a conocer la efectividad de su proceso de enseñanza o proporcionar información para la retroalimentación o la autoevaluación.

Cano (2015) recoge como un estudio llevado a cabo por Robyler y Wiencke en 2004, encontraban una alta participación y rendimiento en los estudiantes, así como una alta fiabilidad entre evaluadores en los puntajes de la rúbrica ya que los resultados eran consistentes. Los autores destacaban también cómo era necesario formar a los estudiantes en el uso de la rúbrica, explicando los criterios de forma clara con objeto de mejorar la comprensión de los mismos. En definitiva, demostraron que con la rúbrica se daba una fiabilidad entre calificadores y un aumento de la consistencia en las puntuaciones. De igual modo, se llegaba también a la conclusión de que las rúbricas son un sistema beneficioso para el proceso de aprendizaje, ya que facilitan, entre otros aspectos, el feedback, así como aumenta la fiabilidad de las calificaciones (sobre todo si las rúbricas son analíticas), y proporcionan unos juicios más válidos aunque, esto no quiere decir, que por sí mismas promuevan el aprendizaje. Del mismo modo, hacen una gran focalización en el empleo de la rúbrica para el desarrollo de la autoregulación (este viene siendo uno de los usos más adecuados en esta herramienta evaluativa), bien mediante la autoevaluación o a través de la evaluación entre iguales, ya que es un recurso que fomenta el aprender a aprender.

Frente a estas actitudes más positivas hacia la rúbrica, existen otros autores que desestiman este sistema de evaluación. Para ello, algunos de las razones que mencionan son las siguientes:

- a) *Porque no todo se puede encapsular*: la rúbrica se puede usar para medir comportamientos observables o evaluar trabajos, además, como indicó Moskal en 2000 (Cano, 2015) se puede utilizar desde diversas disciplinas escogiendo entre rúbricas analíticas u holísticas, generales o para un tema puntual pero, lo importante, es el tipo de aprendizaje que se pretende fomentar y, para ello, los aspectos actitudinales resultan difíciles de incorporar a la tabla ya que, por su naturaleza, se requiere de tiempos largos, así como de una recogida de información de carácter

más cualitativo.

- b) *Porque hacer una buena rúbrica es difícil*: Resulta complejo seleccionar los criterios y redactar el texto que se van a colocar en las casillas de la tabla, desde una forma descriptiva y no valorativa (“lo hace bien”, “adecuado...”)
- c) *Porque hacerla para una actividad es un coste excesivo en términos de tiempo*: Realizar una rúbrica supone invertir gran cantidad de tiempo y, elaborarla para una actividad puntual, parece ineficiente.
- d) *Porque se hace para los alumnos y no con los alumnos*: aunque el instrumento cambia, continúa siendo una evaluación unidireccional, donde la participación de los estudiantes es limitada.
- e) *Porque para su misma finalidad existen alternativas eficaces*: teniendo en cuenta, que la finalidad de la rúbrica es dar a conocer los criterios y rebajar la subjetividad de ciertas evaluaciones, como la evaluación entre iguales o la autoevaluación, existen alternativas más eficientes, como el check-list, anotaciones cualitativas, feedback interactivo (por ejemplo, durante el proceso de una actividad) o la producción de portafolios, entre otros.

En definitiva se puede decir una vez analizados los autores y sus teorías, que éstos estudian los diferentes aspectos que caracterizan las rúbricas y el rendimiento académico, llegando a la conclusión de que las rúbricas poseen una gran influencia sobre el aprendizaje de los escolares pero, existen múltiples formas de usarlas así como numerosos factores que moderan el efecto de las rúbricas, por lo que las evidencias sobre los beneficios de este método de evaluación no resultan tampoco concluyentes.

Estas cuestiones planteadas conducen a la reflexión y a la determinación de que no existe un medio de evaluación perfecto y tampoco lo son por tanto las rúbricas para muchos autores, los cuales consideran, que las dificultades asociadas a los procesos de evaluación no pueden resolverse por medio de las rúbricas.

2.5.La evaluación y la atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un reto que el profesorado tiene en el día a día en sus aulas, pero que no deja de generar dudas sobre su implementación didáctica, siendo uno de estos dilemas cómo se efectúa la evaluación, especialmente con el alumno extranjero, el cual forma parte de un alumnado de diversidad cultural.

Nuestro sistema educativo, sitúa la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad, como un elemento enriquecedor y uno de los fines de la educación, delimitada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, en adelante LOMCE.

Más concretamente, la LOE (si es 2006) establece como principios y fines de la educación, artículo 1, “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con

especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

Sin embargo, a pesar de que se produce una evolución en las definiciones y discursos, Álvarez Méndez ya sostuvo en 2008 cómo es necesario que estos textos que encontramos en los marcos normativos deban ser acompañados de la voluntad tanto política como docente, para hacer de la evaluación un recurso real de aprendizaje y formación que asegure una enseñanza de calidad y no un instrumento de selección y exclusión (Alcaraz, 2015).

Es dentro de este contexto cultural y normativo, cuando se llevó a cabo una investigación en institutos de Secundaria de Cataluña, sobre la evaluación de las Ciencias Sociales en el alumno extranjero. (Deusdad, 2011).

Con el alumno extranjero se hace una diferenciación: aquellos que realizan su horario escolar en el aula ordinaria, y los que todavía no han terminado su formación de inmersión lingüística, y sólo pasan unas horas con el grupo clase.

En el primer caso, se destaca una gran dificultad para evaluar a éste alumnado, y para ello se han implantado en la mayoría de los centros en PII (Planes Individuales Intensivos), en los que se adapta una programación a las necesidades del alumno, y sobre ella se realiza la evaluación la calificación se la puede poner el tutor del aula de acogida o el profesor de la materia).

Aunque no se especifican los instrumentos y actividades de evaluación, éstos suelen reducirse a un examen más sencillo, o con más facilidades, como permitir tener durante el examen los apuntes o el libro. En general, el profesorado destaca cómo en la evaluación, sobre todo primaba la actitud y los procedimientos del alumnado, más que los conocimientos.

En relación al alumno extranjero que permanece en el aula ordinaria, se había optado por distribuirlos en grupos homogéneos, según su ritmo de aprendizaje y nivel de conocimientos, y aplicarles de igual forma el examen escrito. En este caso, hay unos factores que se hacen generalmente comunes, como son: la escasa promoción de este alumnado a bachillerato o a ciclos formativos, y la ausencia de apoyo familiar, especialmente entre las alumnas de origen marroquí (Deusdad, 2011)

Por otro lado, no debemos olvidar, cómo los contenidos que integran el currículum del área de Ciencias Sociales y, por lo tanto, los conocimientos que evaluamos en los estudiantes, se centran en una cultura predominante (la occidental), olvidando otras culturas y, por tanto, dejando de mostrar la diversidad cultural existente. Esto, se convierte también en un reto para el docente: ofrecer una visión cultural amplia que abarque distintas culturas.

2.6. El uso de las TIC en las Ciencias Sociales

El mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está cambiando nuestro modo de vida y por ende los métodos educativos, por lo que podemos hablar de una auténtica “revolución tecnológica”. Es en este contexto, donde algunos autores como Valcárcel y González Rodero, hablan en 2011 de cómo los nuevos soportes de información permiten crear “nuevos entornos de aprendizaje colaborativo, sin limitaciones temporales ni espaciales” (Sánchez, 2017).

No cabe duda que en estos nuevos entornos de aprendizaje, el papel de los docentes sea cada vez más el de integrar las nuevas tecnologías en el aula, con objeto de que éstos faciliten el trabajo del alumnado a la vez que se enriquece su aprendizaje, siendo las Ciencias Sociales una de las disciplinas que mejor se presta para ser trabajada desde las Nuevas Tecnologías. A su vez esta aplicación de las Nuevas Tecnologías en la disciplina que nos concierne, tiene como consecuencia un importante cambio: el profesor deja de ser mero transmisor de información para pasar a ser un orientador y

seleccionador de toda esa información que podemos encontrar en los medios de comunicación. Pero, aunque el apoyo e implementación de las TIC en la educación y más concretamente en las Ciencias Sociales conlleven consigo numerosas ventajas, también es cierto que existen algunos inconvenientes como por ejemplo la saturación de contenidos en la Red, lo que dificulta a su vez discernir lo principal de lo superficial o los contenidos acertados de los erróneos, pues entre el alumnado existe la idea de que todo que aparece en la Red es cierto. Es por este motivo que se encuentran también críticas por parte de algunos autores como Giraldo, Herrán y Fortunato, especialmente referente a la exacerbación de la innovación y el uso de la tecnología en el contexto educativo (Martínez, 2018).

Esta revolución que la Educación ha experimentado en las últimas décadas y que tiene un creciente apoyo en las tecnologías como medio de aplicación o de evaluación, en el ámbito de las Ciencias Sociales ha habido especialmente un eco innegable reflejado en las principales organizaciones nacionales, como por ejemplo: XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía “Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y estilos de aprendizaje”, 2016; VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía “Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía”, 2015, o XXII Simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales “La evaluación en didáctica de las Ciencias Sociales”, 2017, son algunos ejemplos de ello (Martínez, 2018)

Como vemos, el uso de las TIC en el aula promueve nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje alejándose de una metodología más tradicional, lo que conlleva a su vez que se establezcan nuevos sistemas evaluativos en las que según Ferreiro y Fernández (2020) se buscaría que el alumnado tuviera un papel más activo y más involucrado en sus propias evaluaciones y autoevaluaciones, y actuaran de una forma crítica y más consciente.

Ahora bien, ¿cómo podríamos utilizar las TIC para llevar a cabo una evaluación? Existen distintas herramientas y métodos que podemos usar; por ejemplo, para la revisión de un trabajo ya no es necesario que el alumno lo entregue en mano al docente para después, pasado un tiempo recibir unos resultados que impliquen volver a retocar el trabajo por parte del alumno y repetirse el mismo procedimiento, sino que se puede hacer de forma más inmediata a través de vías digitales como *Google drive*. A través de esta herramienta, alumno y profesor pueden revisar, comentar y corregir el documento al mismo tiempo, estableciéndose una mayor interactividad entre ambos, agilizándose el proceso de corrección y mejora de las producciones.

Otras de las herramientas que han surgido en los últimos años son los formularios online a través de aplicaciones como *Google Forms*, en el que los alumnos pueden contestar a preguntas formuladas tipo test con múltiples opciones. Este instrumento permite la recopilación de datos de los estudiantes, estableciendo una evaluación de tipo cualitativo o cuantitativo.

Estas herramientas han sido fundamentales durante los últimos meses en numerosas aulas, debido al formato online del que se ha tenido que hacer uso para poder continuar con los contenidos y las evaluaciones.

Yahoo es otra opción que podemos considerar debido a su creciente popularidad. Se trata de un instrumento digital que puede ayudar a evaluar preguntas tipo test con múltiples opciones, de una forma más rápida y motivadora para los estudiantes. Sin duda, es otro de los recursos que han irrumpido en las aulas con gran fuerza, debido al gran incentivo que presenta entre el alumnado pero, como algo negativo a considerar, podemos decir que únicamente se puede utilizar para un tipo de evaluación: preguntas cortas de tipo test.

Una forma de evaluación a través de las TIC que investigó la Universidad de La Habana y que se

llevó a cabo entre estudiantes universitarios (pero que se podría aplicar a alumnos de Secundaria), es la de introducir una rúbrica de evaluación on-line a través del sitio corubric.com, a través del cual los alumnos y profesores podían establecer una interactividad en el proceso evaluativo pues, los primeros podrían evaluar y evaluarse a sí mismos a través de dicha plataforma y los segundos podrían también establecer la evaluación y conocer cómo los estudiantes habían evaluado a sus compañeros y a ellos mismos y valorar la subjetividad con que podían haber llevado a cabo esa evaluación. (Ferreiro y Fernández, 2020).

Pero además de estas aplicaciones que se pueden usar como sustituto del examen tradicional escrito, existen otros recursos y metodologías innovadoras que van a permitir llevar a cabo una evaluación prescindiendo del examen. En ese sentido, algunos de los recursos didácticos sería una *Webquest*, con un gran componente lúdico, en el que el estudiante tiene que llevar a cabo una investigación guiada a través de la Red, a partir del cual los estudiantes pueden adquirir distintos roles que hayan sido propuestos por el docente y presentar una producción a través de distintos formatos, como un vídeo, una narración escrita, una presentación...

En resumen, se puede decir que la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Sociedad suponen un cambio radical y el mundo educativo no puede sustraerse ante esta nueva forma de acceder a la cultura y el conocimiento y por ende, de evaluar. De esta forma, las TIC introducen cambios que podemos aprovechar desde el área que nos ocupa pero, no debemos olvidar, que las TIC deberían ser medios y no fines, es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo anteriormente expuesto expresa la hipótesis de que se puede desarrollar una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y de la evaluación en las Ciencias Sociales mediante las TIC, a través por ejemplo del uso de metodologías de investigación y estableciéndose un puente de comunicación entre docentes y estudiantes que permitan llevar a cabo una evaluación más completa y con sentido tanto para el docente como para el alumno.

3 CONCLUSIÓN

Las Ciencias Sociales debería ser un área desde la cual los docentes por un lado, comprometan a los estudiantes a desarrollar hábitos y habilidades necesarios para el aprendizaje responsable a lo largo de la vida y por otro, fomenten la formación de unos ciudadanos activos, participativos y democráticos, que tengan la capacidad de analizar y realizar juicios críticos de todo aquello que le rodea.

Para conseguir esto, debemos reflejar y fomentar desde el área la importancia de la forma de pensar de los estudiantes y de su preparación para convertirse en ciudadanos de esta sociedad compleja y diversa, garantizando actividades, debates y reflexiones que permitan desarrollar diferentes perspectivas culturales, históricas y sociales, así como el manejo y uso de fuentes desde un nuevo enfoque curricular en lugar de premiar la memorización de hechos o datos contextualizados. Es por eso, que resulta innegable la necesidad de realizar al menos una profunda reflexión sobre el sistema educativo en conjunto, y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del área que nos ocupa haciendo un especial hincapié en su sistema evaluativo, el cual debería dejar de ser una mera numeración de resultados y un indicador de si se ha superado o no los contenidos, alejándose de una evaluación cuantitativa, para convertirse en parte fundamental del proceso de aprendizaje de los estudiantes. De ahí, que esa reflexión nos conduzca quizás a la eliminación de los exámenes escritos como única prueba de evaluación, algo que en muchas ocasiones perjudica a alumnos con dificultades específicas, como pueden ser el alumnado extranjero, convirtiéndose la evaluación en palabras de Álvarez Méndez, en un instrumento de selección y exclusión.

Esta reflexión en torno al sistema evaluativo ha tenido un gran auge en las últimas décadas, con autores como los ya mencionados a lo largo del trabajo de fin de máster, algo que se ha plasmado en la evolución que ha perseguido las últimas leyes educativas, especialmente con la LOE y la LOMCE pero está claro, que lo que ocurre en el aula día a día, va más despacio de lo que se avanza a nivel legislativo. Algunas teorías hablan de cómo esto se debe a cuestiones de la “calificación”, aspecto que parece lo más importante de la enseñanza junto con los conocimientos académicos; otros autores como William y Alcaraz, señalan en cambio cómo en realidad se debe al “guion” que llevan interiorizado los docentes de su experiencia como alumnos.

Por otro lado, acercar a los alumnos herramientas TIC para el estudio de las disciplinas propias de las Ciencias Sociales como son la Geografía y la Historia, es un gran reto que tenemos los docentes en la actualidad.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación llevadas al aula, es un elemento que fomenta la actual ley legislativa y que favorece un proceso de enseñanza y un sistema de evaluación más rápido y motivador entre el alumnado, además de favorecer por ejemplo aprendizajes colaborativos o un papel más activo por parte del alumno en sus evaluaciones y autoevaluaciones.

No obstante, debemos tener en cuenta también algunos de sus inconvenientes como es la excesiva información que los alumnos pueden tener a su alcance, lo que les dificulta a la hora de discernir la información real, así como algo también fundamental: una concienciación por parte del profesorado y una continuación formación del mismo en las TIC.

4. BIBLIOGRAFÍA

Recursos legislativos

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. www.educaragon.org

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. www.educaragon.org

Recursos bibliográficos

ALCARAZ, N. (2015). “La evaluación en el aula” (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). direct. Angell.PérezGómez. en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=EKUrUtyjfzM4%3D>

ALONSO-TAPIA, J., y PANADERO, E. (2010): “*Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning*”. Infancia y Aprendizaje, 33 (3), 385-397, Universidad Autónoma de Madrid. http://ernestopanadero.es/Publications/Articles/001_Alonso_Tapia_Panadero_2010_Effects_of_self_assessment_scripts_on_self_regulation_and_learning.pdf

ALFAGEME, B. MIRALLES, P. MONTEAGUDO, J. (2014): Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 571-589
Recuperado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/38821520.pdf>

CANO, E. (2015). “Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?”. Universidad de Granada. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 265-280.

COSME, J. GÓMEZ, C. MIRALLES, P (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales*, 52-68

DEUSDAD, B. (2011): “La evaluación del alumnado extranjero en el aula ordinaria: el caso de los institutos de Secundaria en Cataluña”. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, coord. Miralles, P, Molina, S., Santisteban, A., 1,175-182, Universitat Rovira i Virgili, Murcia.

FERREIRO, J. FERNÁNDEZ, L, C. (2020). Una mirada a la evaluación por rúbricas a través de las TIC. *Revista de Educación*. 18 (1), 92-104
https://www.researchgate.net/publication/339627556_Una_mirada_a_la_evaluacion_por_2020_rubricas_a_traves_de_las_TIC

FRAILE, J. PARDO, R., y PANADERO, E. (2016). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista complutense de educación*, 28 (4),1321-1334

GARCÍA, F. GÓMEZ, J., y PÉREZ, A. (2016): “La Edad Moderna en Educación Secundaria”. Experiencias de investigación. Ediciones de la Universidad de Murcia, 3-261

GÓMEZ, J., y MIRALLES, P. (2014): ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales*, (52),52-68.

https://www.researchgate.net/publication/281434177_Pensar_historicamente_o_memorizar_el_pasado_La_evaluacion_de_los_contenidos_historicos_en_la_educacion_obligatoria_en_Espana

GONZÁLEZ MONFORT, N., PAGÉS BLANCH, J. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2011). “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?”. Asociación Universitaria de Profesorado de las Ciencias Sociales, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol.1, cap. 19, .231-232, Universitat Autònoma de Barcelona.

MARTÍNEZ, D (2018). “Innovación e investigación educativa sobre la evaluación de competencias profesionales con TIC para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Máster de Profesorado”. Programa de doctorado: Educación y Comunicación Social. Universidad de Málaga, pp.1-90

MIRALLES, P., GÓMEZ, J., y MONTEAGUDO, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en Ciencias Sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*. Universidad de Murcia, 78, 19-30. <https://www.um.es/dicso/es/wp-content/uploads/miralles-gomez-monteagudo.pdf>

MONTEAGUDO, J., y LÓPEZ, R.(2017). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles?. Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40 (161),.28-146. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-128.pdf>

ORTUÑO, J., GÓMEZ, J., y ORTIZ, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. Universidad de Murcia, 26,53-72

PAGÉS, P (2009): Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, nº 187, 7-11
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098145>

PINTRICH, G. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Student, *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00000604.pdf?sequence=1

ROMERO, L.,(2007). “Concepciones de evaluación y de evaluación docente, Cuadernos de Lingüística Hispánica, 10, 137-148

SALAZAR, R., (2019). Evaluación de la implementación de materiales didácticos en Ciencias

Sociales: propuestas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad del Bío-Bío, Chile, 22 (2), 111-122. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370371>

SÁNCHEZ, M.C., (2017). “Evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Primaria”. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia), Serrano, F, Miralles, P., (dir). Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=155061>

SÁIZ, J., y LÓPEZ R. (2014). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de estudios sociales*, 52, 87-101.

<file:///C:/Users/quino/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/5E6HTRSW/revestudsoc-9042.pdf>

TORENBEEK, J (2010). “The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement”. *Studies in Higher Education*, 35 (6), 659-675.

TRIGUEROS ,F.J., ORTUÑO, J., y MOLINA. S.,(2014). La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador *Revista de estudios sociales*, Murcia, 52,.69-86

VALVERDE, J., y CIUDAD, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento, REDU: *Revista de Docencias Universitaria*, Universidad de Extremadura, 12 (1), 49-79. <https://www.academia.edu/7339997/Valverde-Berrocso>

5. ANEXOS

Anexo I. *Ejemplo de tabla sobre la valoración de la evaluación por parte de los docentes.*
MONTEAGUDO, J., y LÓPEZ, R., (2017).

	En contra	A favor
La evaluación de mis alumnos se reduce a una calificación	67,0	33,0
Las calificaciones dadas por el profesorado son objetivas, es decir, reflejan una valoración objetiva del conocimiento del alumnado	30,0	70,0
Considero que un mayor número de cuestiones en el examen implica unas preguntas más sencillas y la obtención de mejores resultados	61,4	38,6
La trascendencia de las calificaciones proviene del valor que se les da desde el punto de vista social	43,9	56,1
Las calificaciones condicionan el futuro del alumnado	25,0	75,0
Las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento de tus estudiantes	17,9	82,1
La calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos (notable, sobresaliente...)	42,8	57,2
Se ha exagerado la importancia de las notas, pues no tienen la precisión que se les pretende dar; querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa	26,0	74,0
Las calificaciones constituyen la principal preocupación de padres y alumnos	8,8	91,2
Mis alumnos dan más importancia a los exámenes que a los trabajos y actividades de clase, por la calificación final que reciben	19,8	80,2

Tabla 7. Opiniones sobre la calificación (en porcentajes)

Anexo 2. Ejemplo de rúbrica de una prueba escrita, extraído de Valverde y Ciudad, (2014), p.65

RÚBRICA: Evaluación de Pruebas Escritas			Alumno:			
Prueba:						
	EXCELENTE (9-10)	BUENO (7-8)	ADECUADO (5-6)	MEJORABLE (1-4)	PONDERACIÓN	VALORACIÓN
PRESENTACIÓN	La prueba respeta todos los elementos de presentación establecidos (título, márgenes, legibilidad, limpieza y orden).	La prueba respeta casi todos los elementos de presentación establecidos (título, márgenes, legibilidad, limpieza y orden).	La prueba respeta bastantes de los elementos de presentación establecidos (título, márgenes, legibilidad, limpieza y orden).	La prueba respeta poco los elementos de presentación establecidos (título, márgenes, legibilidad, limpieza y orden).		
CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA	El texto está escrito correctamente.	El texto contiene algún error ortográfico no significativo.	El texto presenta varios errores ortográficos no significativos o algún error significativo.	El texto presenta varios errores ortográficos significativos para su edad.		
VOCABULARIO EMPLEADO	Vocabulario rico, variado, sin repeticiones, y con palabras y expresiones específicas del tema.	Vocabulario algo repetitivo y poco variado, aunque con palabras específicas del tema.	Vocabulario algo repetitivo y con pocas palabras específicas del tema.	El vocabulario empleado es pobre y repetitivo.		
CONTENIDO	Demuestra buen dominio del contenido requerido y lo expresa oralmente o por escrito de forma coherente.	Demuestra dominio del contenido requerido y lo expresa oralmente o por escrito de forma coherente.	Demuestra dominio medio del contenido requerido y lo expresa oralmente o por escrito con algún error.	Demuestra dominio bajo del contenido requerido y lo expresa oralmente o por escrito con diversos errores.		
VALORACIÓN FINAL						